

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



Satisfação com a vida, perspetiva temporal e necessidades psicológicas básicas na transição para o Ensino Superior:  
Comparação entre estudantes *high achievers* e regulares

**Tânia Alexandra Aparício Seabra**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2017**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



Satisfação com a vida, perspetiva temporal e necessidades  
psicológicas básicas na transição para o Ensino Superior:  
Comparação entre estudantes *high achievers* e regulares

**Tânia Alexandra Aparício Seabra**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel Nunes Janeiro**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2017**

## Agradecimentos

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Nunes Janeiro, por todo o apoio, paciência, dedicação, disponibilidade, e acima de tudo pela boa disposição sempre presente no decorrer deste trabalho.

Gostaria de agradecer a todos os investigadores que se disponibilizaram para enviar os seus artigos, assim como esclarecer eventuais dúvidas.

De forma muito especial, agradeço aos meus pais pelo esforço por eles feito, e por todo apoio e dedicação que me prestaram ao longo deste percurso.

Ao meu irmão, por demonstrar o seu ótimo sentido de humor nas situações mais adversas.

À minha madrinha e ao João, pelo ombro amigo, disponibilidade e forma divertida de encarar a vida. As palavras não chegam, mas resume-se a uma: obrigada!

À minha família pelo suporte carinhosamente prestado, pelo incentivo e demonstração do enorme apoio na conquista dos meus sonhos.

Ao Miguel pela compreensão e encorajamento, como também por demonstrar disponibilidade, ajuda e paciência nesta fase final.

Às minhas amigas, Jéssica, Rita, Vanessa, Lúcia e Joana pela vossa amizade, motivação e carinho, o que permitiu que cada dia fosse encarado como uma nova aventura.

Por fim, a todos o que de alguma forma acompanharam este projeto, obrigada!

*“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.”*

(Albert Einstein)

## Resumo

Nas últimas décadas, o estudo da transição para o Ensino Superior tem recebido cada vez mais relevância em pesquisas com diversas populações. Porém, algumas têm recebido menos atenção, como é o caso dos *high achievers*. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar as relações entre as necessidades psicológicas básicas, a satisfação com a vida e a perspetiva temporal dos estudantes universitários em geral e, em particular, dos *high achievers* em transição para o Ensino Superior. Pretende-se igualmente investigar as diferenças entre estas variáveis e outras variáveis sociodemográficas (género, área de estudos, 1ª opção, média de entrada, média do 1º semestre e nível socioeconómico).

Participaram no presente estudo 298 alunos do 1º ano de licenciatura de diferentes cursos e universidades. A análise dos resultados permitiu observar correlações significativas entre a perspetiva temporal de futuro, o desempenho académico e variáveis sociodemográficas. Foram encontradas diferenças significativas ao nível do género, da área de estudos e do desempenho académico. A análise de regressão linear efetuada permitiu observar que para os alunos regulares, as variáveis competência, visão ansiosa do futuro, orientação temporal do presente e nível socioeconómico influenciam a satisfação com a vida; para os alunos *high achievers*, apenas a necessidade psicológica “relações de pertença” influencia a satisfação com a vida.

Em termos gerais, os resultados evidenciam a importância do estudo da transição para o Ensino Superior em diferentes grupos de estudantes e não apenas para a população geral. As diferentes necessidades evidenciadas pelos diferentes grupos apontam também para a importância de conceber atividades de aconselhamento vocacional diferenciadas. No futuro será interessante investigar estes resultados nas diferentes áreas de estudo, assim como nos níveis de desempenho académico.

**Palavras-chave:** Perspetiva temporal; *high achievers*; satisfação com a vida; necessidades psicológicas básicas.

## **Abstract**

In the last decades, the study of the transition to Higher Education has received more and more relevance in researches with diverse populations. However, some have received less attention, such as high achievers. The present study aims to analyze the relationships between basic psychological needs, satisfaction with life and the temporal perspective of university students in general, and the higher achievers in transition to Higher Education. It is also intended to investigate the differences between these variables and other socio-demographic variables (gender, area of study, 1<sup>st</sup> option, entry average, 1<sup>st</sup> semester mean and socioeconomic level).

A total of 298 undergraduate students from different courses and universities participated in the study. The analysis of the results allowed to observe significant correlations between future perspective, the academic performance and sociodemographic variables. Significant differences were found in terms of gender, area of study and academic performance. The analysis of linear regression made it possible to observe that for the regular students, the variables competency, anxious vision of the future, temporal orientation for the present and socioeconomic level influence the satisfaction with life; but in the high achieving students, only the psychological need “relations of belonging” influence the satisfaction with life, which presents itself as an innovative result.

In general, the results highlight the importance of studying the transition to Higher Education in different groups of students and not only for the general population. The different needs evidenced by the different groups also point to the importance of designing differentiated vocational counseling activities. In the future it will be interesting to investigate these results in the different areas of study, as well as in the levels of academic performance.

**Key words:** temporal perspective; high achievers; satisfaction with life; basic psychological needs.

# Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>i</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>ii</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>iii</b>
<b>Índice de tabelas .....</b>	<b>vi</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 – Enquadramento teórico .....</b>	<b>3</b>
1.1. O sucesso académico na transição para o Ensino Superior .....	3
1.2. Bem-estar subjetivo e psicológico: Satisfação com a vida e satisfação das necessidades psicológicas básicas .....	4
1.3. A Perspetiva Temporal .....	6
1.4. High achievers .....	8
1.5. Problema e questões de investigação .....	10
<b>Capítulo 2 – Método .....</b>	<b>11</b>
2.1. Participantes .....	11
2.2. Instrumentos .....	12
Questionário de Recolha de Dados de Identificação .....	12
Escala de Satisfação com a Vida .....	13
Escala de Satisfação das Necessidades Básicas: Forma geral .....	13
Inventário de Perspetiva Temporal .....	14
2.3. Condições de aplicação .....	15
<b>Capítulo 3 – Resultados .....</b>	<b>16</b>
3.1. Análise das relações entre escalas .....	16
3.2. Comparações .....	17
3.2.1 Comparação entre géneros .....	17
3.2.2. Comparação entre áreas .....	17
3.2.3. Comparação entre médias de entrada .....	19
3.2.4. Satisfação com a vida: High achievers .....	21

<b>Capítulo 4 – Discussão .....</b>	<b>24</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>29</b>
<b>Lista de anexos - A .....</b>	<b>38</b>
Anexo A1: Questionário de Recolha de Dados de Identificação .....	39
Anexo A2: Inventário de Perspetiva Temporal .....	40
Anexo A3: Escala de Satisfação com a Vida .....	42
Anexo A4: Escala de Satisfação das Necessidades Básicas: Forma geral .....	43
<b>Lista de anexos - B.....</b>	<b>44</b>
Anexo B1. Tabela de correlações entre as subescalas dos instrumentos por grupos (< 17 e > 17 valores).....	45
Anexo B2. Tabela de correlações das subescalas dos instrumentos com variáveis do Questionário de dados demográficos por grupos (< 17 e > 17 valores).....	46
Anexo B3. Validação dos pressupostos do modelo para os alunos regulares .....	47
Anexo B4. Validação dos pressupostos do modelo para os alunos high achievers .....	47

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1.</b> Distribuição dos participantes em áreas de estudo .....	11
<b>Tabela 2.</b> Distribuição dos participantes por instituições de ensino .....	11
<b>Tabela 3.</b> Matriz de correlações e alfas .....	16
<b>Tabela 4.</b> Comparação dos resultados médios segundo a variável gênero .....	17
<b>Tabela 5.</b> Comparação entre áreas de estudo.....	18
<b>Tabela 6.1.</b> Comparações entre médias de entrada (11 a 15.9 valores).....	19
<b>Tabela 6.2.</b> Comparações entre médias de entrada (16 a 18.9 valores).....	20



## Introdução

*“Devemos olhar para o desenvolvimento e crescimento do jovem adulto como um mosaico de competências, atitudes, crenças e significados em mudança, entendendo que cada estudante representa diferentes formas, cores e texturas.”* (Moreira, 2007)

No atual contexto social marcado pela complexidade e mudança, a incerteza e imprevisibilidade no mundo do trabalho podem ser sentidas como dificuldades acrescidas para os jovens. Contrariamente ao verificado na concepção de carreira descrita no século XX (Ribeiro, 2009), atualmente espera-se dos alunos uma adaptabilidade constante numa sociedade em mudança.

A transição para o Ensino Superior pode ser comparada à inserção na sociedade em que as especificidades individuais e as exigências do ambiente poderão confrontar-se. Assim, cada aluno que transita anualmente para o Ensino Superior vive um processo de construção do seu desenvolvimento biopsicossocial em diferentes dimensões do self (Pinheiro, 2004; Alves, Gonçalves & Almeida, 2012). Do mesmo modo, a transição para o ambiente do Ensino Superior é vista como um processo complexo e multifacetado em termos de desafios e exigências para a adaptabilidade do aluno, onde este deverá manter o seu nível de sucesso escolar (Almeida & Vasconcelos, 2008; Almeida & Cruz, 2010; Alves, Gonçalves & Almeida, 2012).

Um dos fatores que aparece associado à adaptabilidade de carreira é a perspetiva temporal (Janeiro, 2010; Taber, 2015). A perspetiva temporal explica a motivação e o comportamento humano (Boyd & Zimbardo, 2005; Janeiro & Veiga, 2014; Janeiro, Duarte, Araújo & Gomes, 2017), dado que o momento presente engloba em si memórias e experiências passadas, presentes e futuras. De igual modo, os aspetos motivacionais e as necessidades básicas têm sido apontados como fatores nucleares para a adaptação académica e a satisfação com a vida (Pollet & Schnell, 2016).

Os *high achievers* são estudantes a quem, por norma, não são apontadas dificuldades. Porém, também estes estudantes poderão apresentar dificuldades socioemocionais (Heller, 2004; Freeman, 2013), assim como necessidades cognitivas. Em termos motivacionais, os alunos *high achievers* podem também sentir dificuldades na adaptação ao contexto académico, pois quando se ensinam alunos *high, moderate* e *low*

*achievers* da mesma forma, isto causa aborrecimento e desmotivação nos primeiros (Shariffudin & Foong, 2007).

Evidencia-se igualmente que é nos primeiros anos do Ensino Superior que mais alunos desistem (Almeida & Cruz, 2010). Este fenómeno pode dever-se à desmotivação e à necessidade do controlo das expectativas (e.g., familiares) vivenciada pelos *high achievers* (Heller, 2004), ou à desadaptação na transição para os alunos de forma geral (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Almeida & Cruz, 2010; Alves, Gonçalves & Almeida, 2012).

Face aos aspetos evidenciados, espera-se esclarecer quais as dificuldades sentidas pelos alunos universitários em geral e, em particular, pelos *high achievers*, no processo de transição para o Ensino Superior.

A presente investigação pretende igualmente elucidar como é que os estudantes universitários e, mais especificamente, os alunos *high achievers* percecionam o seu futuro e como este se relaciona com a satisfação com a vida no meio académico e as necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e relações de pertença) (Ryan & Deci, 2000; Nordmo & Samara, 2009).

Tendo em conta os objetivos referidos, e para uma melhor organização, este estudo encontra-se dividido em quatro capítulos: capítulo 1) Enquadramento teórico, com a revisão de literatura realizada para a introdução das temáticas centrais das quais, o sucesso académico na transição para o Ensino Superior, a Perspetiva Temporal, o Bem-estar subjetivo e psicológico e os *high achievers*; capítulo 2) Método, onde serão esclarecidos os aspetos metodológicos de acordo com os participantes, os instrumentos e as condições de aplicação; capítulo 3) Resultados, onde serão apontados os resultados obtidos com a relação entre as escalas, e as comparações entre géneros, áreas de estudo e médias de entrada e, por último, a análise da satisfação com a vida para os alunos regulares e os *high achievers*; capítulo 4) Discussão, irão ser debatidos os resultados obtidos de acordo com estudos anteriores, assim como as conclusões gerais, para posteriormente serem apontadas as limitações e implicações práticas para futuras investigações.

## Capítulo 1 – Enquadramento teórico

*“Nunca houve no mundo duas opiniões iguais, nem dois fios de cabelo ou grãos. A qualidade mais universal é a diversidade.” (Montaigne)*

### 1.1. O sucesso académico na transição para o Ensino Superior

Em 1999, ano em que Portugal aderiu aos princípios da Declaração de Bolonha, o sistema educativo português sofreu grandes alterações. Os frutos desta adesão foram, primordialmente, o destaque no ensino centrado no aluno, em que este deverá desenvolver um papel proativo com o desenvolvimento de competências de autonomia e espírito crítico (Almeida & Vasconcelos, 2008).

Porém, a transição e a adaptação do Ensino Secundário para o Ensino Superior requer do aluno novas competências. Não só se espera que o aluno desenvolva e possua uma elevada autonomia, como também se adapte a um novo contexto social, quer em termos físicos quer em termos psicológicos (Pinheiro, 2004; Yazedjan et al., 2008; Araújo & Almeida, 2015). Evidencia-se que a maioria dos alunos, quando transita para o Ensino Superior, não só ascende a um nível academicamente superior como também, muitas vezes, sai da sua área de residência (Casanova & Almeida, 2016). Neste novo “mundo” o aluno desenvolve novas relações sociais e assume de forma autónoma muitos aspetos da sua vida (Yazedjan et al., 2008; Alves, Gonçalves & Almeida, 2012; Araújo & Almeida, 2015).

A adaptação na transição para o Ensino Superior é vista como um processo adaptativo, complexo e multidimensional, em que o indivíduo privilegia o seu desenvolvimento e bem-estar psicológico e social, mantendo o seu nível de sucesso escolar (Almeida & Vasconcelos, 2008; Alves, Gonçalves & Almeida, 2012).

Tal como demonstrado por Almeida e Soares (2004), muitos alunos bem-sucedidos no Ensino Secundário, não conseguem obter o mesmo padrão no Ensino Superior. Deste modo, não será surpresa evidenciar-se que o insucesso escolar no Ensino Superior é mais visível no 1º ano de licenciatura (Almeida, 2007). Esta diferença destaca-se pelo facto de que os alunos que dão entrada num determinado curso, possuem diferentes percursos académicos anteriores (Costa, Araújo, Gonçalves & Almeida, 2013), assim como níveis socioeconómicos distintos (Araújo & Almeida, 2015). Identicamente as relações sociais têm sido analisadas de acordo com o género do estudante. Cruz, Nelas,

Chaves, Almeida e Costa (2016) evidenciaram que o género masculino se encontra mais satisfeito com as relações sociais estabelecidas do que o género feminino.

Um dos fatores apontados para o insucesso no Ensino Superior prende-se com a política “*numerus clausus*” (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Alves, Gonçalves & Almeida, 2012). Com efeito, o facto de os alunos serem colocados em opções que não correspondem à sua primeira escolha poderá conduzir a frustração, desadaptação e insucesso nos primeiros anos do Ensino Superior, levando algumas vezes ao seu abandono (Almeida & Cruz, 2010).

Nesta linha, salienta-se ainda o acesso ao Ensino superior de candidatos com idade superior a 23 anos. Este (re)ingresso é, para muitos, uma forma de valorização pessoal de consolidação e progressão no mercado de trabalho (Costa, Araújo, Gonçalves & Almeida, 2013). Assim, a massificação da população do 1º ano é, na sua maioria, compreendida pelas idades dos 18 aos 25 anos. E, no entender de Arnett (2000; 2007) este período corresponde à fase de “jovem adulto” ou “idade adulta emergente” em que o indivíduo se encontra numa fase amovível abandonando a dependência da infância e adolescência, mas ainda não entrando nas responsabilidades normativas da idade adulta. Também segundo o modelo de Super, o indivíduo encontra-se na fase de exploração do desenvolvimento de carreira, onde identifica, estreita e realiza a sua tomada de decisão (Super, 1980; Perrone, Tschoop, Snyder, Boo, & Hyatt, 2010).

## **1.2. Bem-estar subjetivo e psicológico: Satisfação com a vida e satisfação das necessidades psicológicas básicas**

A Psicologia positiva tem vindo a dar largos passos ao longo dos últimos anos. Mas foi com a entrada no novo milénio, e com o trabalho de alguns autores (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) que se reivindicou. O conceito de satisfação com a vida é considerado como um dos indicadores globais de bem-estar (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Segundo a revisão de literatura realizada, pode-se constar que vários autores (Pavot & Diener, 1993; Ryff & Keyes, 1995; Ryan & Deci, 2000; Pavot & Diener, 2008; Siqueira & Padovam, 2008) têm estudado o bem-estar de forma distinta, no entanto interligada.

Segundo diferentes autores (Ryan & Deci, 2001; Siqueira & Padovam, 2008), o bem-estar pode ser duplamente ramificado como: bem-estar subjetivo (hedónico) e bem-

estar psicológico (eudemónico). Segundo os autores, estes conceitos traduzem duas visões filosóficas distintas da felicidade.

A primeira, o bem-estar subjetivo (BES) define-se como a capacidade do indivíduo de ter (e manter) um nível elevado de satisfação com a vida, alta frequência de experiências emocionais positivas e baixa frequência de experiências emocionais negativas. Denote-se que, segundo as autoras, não se espera que a pessoa vivencie, de forma contínua, experiências positivas ou negativas ao longo da vida. Espera-se sim que, na sua maioria, a pessoa experiencie mais emoções prazerosas do que de sofrimento, determinando um maior nível de felicidade. Numa revisão realizada por Pavot e Diener (2008), verifica-se que o BES pode ser distribuído em três componentes: o afeto positivo, o afeto negativo e a satisfação com a vida.

Pavot e Diener (1993), por sua vez, sugerem que o BES pode ser dividido em duas componentes: 1) afetiva: que poderá ser prazerosa ou não prazerosa; 2) cognitiva: que se liga com a satisfação com a vida (Pavot & Diener, 1993).

Já o bem-estar psicológico (BEP) entende-se de acordo com o desenvolvimento das capacidades do indivíduo (pensamento, raciocínio e bom-senso) para enfrentar os desafios da vida (Ryan & Deci, 2001; Siqueira & Padovam, 2008). Em 1989, Ryff propôs um modelo de seis componentes para o conceito de BEP, mais tarde revisto por Ryff e Keyes (1995), que é composto por: 1) autoaceitação: revelando elevado nível de autoconhecimento e sentimentos positivos em relação a si; 2) relacionamento positivo: capacidade de empatia e de gosto e identificação pelo outro; 3) domínio do ambiente: integração ou criação de um ambiente de acordo com as suas características pessoais; 4) crescimento pessoal: necessidade de um desenvolvimento constante com diferentes desafios; 5) autonomia: “resistência à aculturação e independência acerca de aprovações externas” (Siqueira & Padovam, 2008, p. 205); 6) propósito de vida: manutenção de objetivos, tendo em consideração que a sua vida tem significado. Segundo os autores (Ryff & Keyes, 1995), o bem-estar é mais do que sentir-se feliz e satisfeito com a vida.

A Teoria da Autodeterminação apela a um ser humano ativo no seu crescimento e desenvolvimento psicológico, de acordo com a motivação intrínseca, assim como evidencia que o meio social é influenciador do nosso desenvolvimento, funcionando como apoio para o crescimento, integridade e bem-estar psicológico (Ryan, 2009).

Segundo a Teoria da Autodeterminação, a competência, a autonomia e as relações de pertença são necessidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2000). Segundo estes autores, o contexto social em que o indivíduo está envolvido é responsável pela satisfação das necessidades básicas e promove a satisfação das atividades e a autorregulação autónoma dos comportamentos (Gagné, 2003). Salienta-se que, tal como verificado por outros autores (Siqueira & Padovam, 2008), considera-se que a frequência destas necessidades de forma positiva poderá ser um bom preditor de um funcionamento psicológico ótimo (Ryan & Deci, 2000; Sousa, Ribeiro, Palmeira, Teixeira, & Silva, 2012).

Sheldon e Krieger (2007) realizaram um estudo longitudinal baseado na Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000) para explorar os possíveis fatores no ambiente de aprendizagem que influenciam o BES e o desempenho académico. Os autores procuraram compreender porque é que os alunos de Direito diminuía o BES durante a faculdade em comparação com alunos de outros cursos (Benjamin, Kaszniak, Sales & Shanfield, 1986; Sheldon, 2004; Sheldon & Krieger, 2007). As suas conclusões mostraram que o BES está relacionado com a satisfação das necessidades psicológicas básicas na medida em que os alunos compreendem o ambiente de aprendizagem como autónomo, mas também apoiante das relações sociais (professores e colegas).

### **1.3. A Perspetiva Temporal**

O tempo é algo que nos está sempre presente, seja o tempo do relógio que nos pesa no pulso ou o tempo que sempre nos acompanha, a nossa história de vida. O estudo do tempo sempre interessou e auxiliou o Homem. Mas, foi com os estudos de Lewin (1951) nos meados do século XX que o interesse na investigação sobre a Perspetiva Temporal aumentou de forma acentuada.

Atualmente, o conceito de Perspetiva Temporal é distinguido de conceito de orientação temporal. O primeiro corresponde a um processo psicológico não consciente que atribui as experiências pessoais e sociais a determinados marcos temporais, possibilitando-nos manter um grau de coerência, ordem e significado nos aspetos significativos da nossa vida (Zimbardo & Boyd, 1999; Díaz-Morales, 2006). A segunda é a tendência diferencial do indivíduo a estar centrado no passado, presente ou futuro,

correspondendo ao processo que está na origem do comportamento individual e social e da motivação humana (Díaz-Morales, 2006; Janeiro, 2012).

As aprendizagens destes mecanismos temporais exercem inequivocamente um efeito no nosso papel diário. Por exemplo, quando temos que tomar uma decisão importante, pesamos os prós e os contras das nossas experiências passadas, com as solicitações do presente e as expectativas do futuro (Zimbardo & Boyd, 1999). A perspetiva temporal auxilia-nos assim numa tomada de decisão consciente. Porém, o seu impacto continua invisível aos nossos olhos.

Segundo Zimbardo e Boyd (1999), a Perspetiva Temporal pode ser dividida em três marcos temporais: 1) o Passado, onde as memórias passadas têm influência no comportamento presente; 2) o Presente, no qual as variáveis ambientais (e.g. meio envolvente) e pessoais (e.g. fome) regulam o comportamento do indivíduo; e 3) o Futuro, em que os projetos e expectativas influenciam as cognições do indivíduo.

Na cultura ocidental, a Perspetiva Temporal de Futuro é vista como a mais adaptativa (Janeiro & Veiga, 2014). As pessoas com esta orientação tendem a planear e estabelecer metas de modo a alcançarem objetivos a longo prazo, podendo sacrificar o momento presente (Janeiro, 2012; Keough, Zimbardo & Boyd, 1999).

Em termos gerais, a investigação tem demonstrado também uma associação importante entre a orientação temporal de futuro e a adaptação à escola e o sucesso académico (e.g., Janeiro, Duarte, Araújo & Gomes, 2017; Janeiro & Veiga, 2014). Segundo Janeiro e Veiga (2014), o sucesso académico está associado com o estabelecimento de objetivos a longo prazo e a crenças otimistas em relação ao futuro. Outros estudos com jovens do Ensino Superior que detêm uma média de curso mais elevada, mostram que estes apresentam resultados superiores na dimensão da Perspetiva Temporal de Futuro (Lennings, Burns & Cooney, 1998; Mello & Worrell, 2006; Ortuño, Paixão & Janeiro, 2013).

As pessoas com uma orientação temporal de Presente são referidas como aproveitando o momento, os prazeres da vida, estando menos preparadas para adiar gratificações. No entanto, dados empíricos evidenciam uma correlação com esta perspetiva temporal com comportamentos de risco como consumo de substâncias, agressividade e condução perigosa (Boniwell & Zimbardo, 2004). Por último, pessoas com uma Perspetiva Temporal de Passado apreciam as tradições e a vida passada,

pesando o momento de acordo com experiências anteriores. Ultimamente têm surgido evidências de uma Perspetiva Temporal Balanceada em que o indivíduo equilibra as três dimensões temporais de forma articulada e dependendo da situação vivenciada (Oyanadel & Buela-Casal, 2010). Estudos empíricos têm demonstrado que os indivíduos que possuem uma Perspetiva Temporal Balanceada evidenciam um melhor rendimento nas medidas de bem-estar, felicidade subjetiva e mindfulness (Boniwell, Osin, Linely, & Ivanchenko, 2009; Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy, & Henry, 2008).

#### **1.4. High achievers**

No mundo educativo, de educandos e educadores, a Escola deve primar por uma educação holística, pois cada estudante aprende de forma distinta. Deste modo, os métodos de ensino devem ser enquadrados ao contexto e às necessidades específicas dos alunos uma vez que seria injusto tratar de modo diferente aqueles que são iguais, tal como tratar de modo igual aqueles que são diferentes (Tourón, 2000).

Existem alunos que possuem capacidades acima da média. E, ainda que possam ser atribuídas várias designações, aqui serão denominados por *high achievers*. Estes são grandes empreendedores e talentosos alunos que são identificados como futuros profissionais com um elevado desempenho (Shariffudin & Foong, 2007; Bui, Craig, & Imberman, 2012; Monteiro, Almeida, & Vasconcelos, 2012; Abu-Hamour & Al-Hmouz, 2013; Pollet & Schnell, 2016).

Segundo Abu-Hamour e Al-Hmouz (2013), a motivação e a autorregulação dos alunos podem ajudar a diferenciar os alunos *high achievers* dos *low achievers*. Os *high achievers* primam em áreas como a matemática, as tecnologias, a computação e as ciências. São alunos que detêm uma personalidade cuja motivação é a realização pessoal, com recurso ao sucesso, mas com receio de falhar, e que possuem uma sede de conhecimento (Heller, 2004). Contudo, são também alunos que poderão apresentar dificuldades socioemocionais, face à falta de possibilidades de contactar com colegas igualmente talentosos (Heller, 2004; Freeman, 2013; Zeidner & Matthews, 2017).

No entanto, existe uma distinção entre *giftedness* e *high achievers* que importa ser esclarecida. Os *giftedness* são alunos sobredotados (em português). Contudo, o conceito de sobredotação ainda não apresenta uma definição consensual, tendo sofrido alterações ao longo do tempo (Oliveira, 2007; Serra, 2008). Em meados do século anterior, a



sobredotação era avaliada através de testes estandardizados de inteligência geral (Pereira, 2000). Porém, vários autores consideram que esta é uma visão reducionista das capacidades destes alunos (Holocher-Ertl, Kubinger, & Hohensinn, 2008; Bahia & Oliveira, 2013; Zeidner & Matthews, 2017). Foi na década de 60 que começaram a surgir várias teorias relativas à sobredotação (Gagné, 2000; Gardner, 1999; Renzulli, 1978; Sternberg, 1986), propondo diferentes formas de avaliação e identificação das pessoas com características de sobredotação. Deste modo, e ainda que no último século se tenha trabalhado para desmistificar o conceito da sobredotação, ainda hoje o nível cognitivo superior (acima da média), continua a ser o critério chave no seu diagnóstico (Pereira, 2000). Assim, os alunos *high achievers* são igualmente alunos com elevadas capacidades, mas que poderão não possuir um diagnóstico de sobredotação. Heller (2004) evidenciou que cerca de 20 a 30% dos indivíduos com elevadas capacidades não são reconhecidos como tal.

Face à vasta literatura consultada (Abu-Hamour & Al-Hmouz, 2013; Mello & Worrell, 2006; Monteiro, Almeida & Vasconcelos, 2012; Nordmo & Samara, 2009; Shariffudin & Foong, 2007), nota-se igualmente a dificuldade para uma definição consensual acerca do termo e poucos estudos em Portugal. Porém, este conceito poderá ser mais abrangente que a sobredotação.

Pollet e Schnell (2016) conduziram um estudo com estudantes sobredotados (198), estudantes *high achievers* (141) e um grupo controlo (136), com idades médias de 48 (género masculino) e 43 (género feminino), respetivamente. A análise dos resultados realizada através das regressões múltiplas indicou que os estudantes sobredotados e os estudantes *high achievers* seguem um caminho distinto relativamente ao BES: nos sobredotados o preditor mais forte foi a paixão e nos *high achievers* foi o desenvolvimento. Tal como evidenciado por Vock, Köller e Nagy (2013), os *high achievers* parecem deter um pré-requisito para um desenvolvimento vocacional positivo e bem-sucedido no futuro em termos profissionais. Do mesmo modo, Nordmo e Samara (2009) compreenderam no seu estudo que ambientes muito competitivos diminuem a perceção de bem-estar nos seus alunos. Também Lennings, Burns e Cooney (1998) encontraram resultados que demonstram que uma atitude positiva para o futuro é preditora de um alto desempenho académico. Igualmente, alunos com média elevada (16 a 18 valores) aparentam estar mais orientados para o futuro (Zimbardo & Boyd, 1999;

Harber, Zimbardo & Boyd, 2003; Loureiro, 2012; Ortuño, Paixão & Janeiro, 2013; Branco, 2015).

### **1.5. Problema e questões de investigação**

Face à competição na sociedade em geral e no mundo académico, revela-se importante investigar a relação entre a satisfação com a vida no meio académico e as necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e relações de pertença) (Ryan & Deci, 2000; Nordmo & Samara, 2009) e a perspetiva temporal (Janeiro, 2012).

Com a presente investigação pretende-se investigar as relações entre a perspetiva temporal, a satisfação com a vida e as necessidades psicológicas básicas dos estudantes universitários na transição para o Ensino Superior. Mais especificamente, pretende-se: 1) determinar a relação entre as diferentes orientações temporais (passado, presente, futuro e visão ansiosa do futuro) e as necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e relações de pertença) em estudantes do Ensino Superior; 2) examinar as diferenças na satisfação com a vida, da perspetiva temporal e das necessidades psicológicas básicas em alunos de diferentes áreas de estudo; 3) compreender a relação entre a perspetiva temporal de futuro, as necessidades básicas e a satisfação com a vida em alunos *high achievers*.

Concretamente, formulamos as seguintes hipóteses:

H1: espera-se uma relação positiva entre a perspetiva temporal de futuro, a satisfação com a vida e as necessidades básicas;

H2: prevê-se que existam diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas orientações temporais, nas necessidades básicas e na satisfação com a vida;

H3: espera-se que não existam diferenças significativas nas dimensões temporais, na satisfação com a vida e nas necessidades psicológicas básicas entre alunos nas diferentes áreas de estudo;

H4: espera-se uma relação positiva entre o desempenho académico (média de entrada e média 1º semestre) e a satisfação com a vida;

H5: prevê-se que existam diferenças significativas entre alunos *high achievers* e alunos regulares na importância das diferentes variáveis ao nível da satisfação com a vida;

H6: espera-se que os alunos *high achievers* obtenham resultados superiores na orientação temporal de futuro e nas necessidades psicológicas básicas de competência e autonomia.

## Capítulo 2 – Método

*“A ciência nunca resolve um problema sem criar pelo menos outros dez”*

(George Bernard Shaw)

### 2.1. Participantes

Na presente investigação participaram 298 alunos do 1º ano de licenciatura de diferentes cursos e universidades. Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos ( $M = 18.97$  e  $D.P. = 1.56$ ), dos quais 71.1% do género feminino e 28.9% do género masculino.

Mais concretamente contribuíram para a amostra alunos de 21 cursos que foram agrupados em diferentes áreas, entre as quais: 122 alunos de Psicologia (Ciências sociais e humanas); 33 alunos de Design industrial (Arquitetura, artes plásticas e design); 30 alunos de diversas engenharias, como Engenharia aeronáutica, Engenharia da energia e do ambiente, Engenharia informática, Engenharia aeroespacial e Engenharia biomédica (Tecnologias); 27 alunos de Estudos gerais, Estudos europeus, Línguas, literaturas e culturas, Ciências políticas e relações internacionais, Serviço social, Geografia e planeamento regional e Direito (Direito e serviços); e 21 alunos de Meteorologia, Matemática aplicada e computação, Biotecnologia (Ciências) e 65 alunos de Prótese dentária, Medicina, Higiene oral, Ortopédica (Saúde) (Tabela 1).

**Tabela 1.** Distribuição dos participantes em áreas de estudo

	N	%
Ciências sociais e humanas	122	40.9
Arquitetura, artes plásticas e design	33	11.1
Tecnologias	30	10.1
Direito e serviços	27	9.1
Ciências	21	7.0
Saúde	65	21.8
Total	298	100

**Tabela 2.** Distribuição dos participantes por instituições de ensino

	N	%
Universidade de Lisboa	160	53.7
Universidade da Beira Interior	116	38.9
Universidade Nova de Lisboa	2	.7
Instituto Superior Técnico	13	4.4
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	1	.3
Escola Superior de Tecnologias de Saúde de Lisboa	1	.3
Instituto Politécnico de Setúbal	5	1.7
Total	298	100

A tabela 2 apresenta a distribuição dos participantes pelas respectivas instituições de ensino. Os participantes pertenciam a 5 instituições de ensino públicas e a 2 instituições de ensino privadas.

Para a amostra foram recolhidas as médias de entrada e de 1º semestre que foram categorizadas em sete classes: “11 a 12.9 valores”, “13 a 13.9 valores”, “14 a 14.9 valores”, “15 a 15.9 valores”, “16 a 16.9 valores”, “17 a 17.9 valores” e “18 a 18.9 valores”. De modo a comparar os alunos da amostra total foi realizada uma repartição em que estes foram divididos em dois grupos: os alunos regulares, com média de entrada inferior a 17 valores (grupos 1 a 5); e os alunos *high achievers*, com média de entrada superior a 17 valores (grupos 6 e 7; N = 94).

## **2.2. Instrumentos**

Para a realização da presente investigação foram utilizados os seguintes instrumentos: o Questionário de Recolha de Dados de Identificação (Anexo A1), o Inventário de Perspetiva Temporal (Anexo A2), a Escala de Satisfação com a Vida (Anexo 3) e a Escala de Satisfação das Necessidades Básicas: Forma geral (Anexo A4).

### **Questionário de Recolha de Dados de Identificação**

O *Questionário de Recolha de Dados de Identificação* foi criado especificamente para esta investigação. Na primeira parte é solicitado aos alunos que respondam a questões de índole geral (género, idade). Depois solicitam-se dados de cariz universitário (curso, ano, universidade, média de entrada, provas de ingresso, primeira opção).

As questões da segunda parte do questionário têm como objetivo identificar, de forma sucinta, o grau de motivação dos alunos para o curso (e.g.: Qual foi o nível de integração ao curso?).

Por último, os alunos são questionados acerca de atividades extracurriculares e de quantas horas estudam por dia.

### **Escala de Satisfação com a Vida**

A Escala de Satisfação com a Vida é de livre acesso on-line no site do autor, Ed Diener. No site é possível selecionar a tradução da escala na língua desejada, pois encontram-se diferentes traduções.

Segundo Diener et al. (1985) e Pavot e Diener (1993), a escala original (Satisfaction With Life Scale – SWLS) detinha 48 itens. Esta escala pretendia refletir a satisfação com a vida e o bem-estar. Porém, uma análise fatorial inicial demonstrou que estes itens formavam 3 fatores: a satisfação com a vida, o afeto negativo e o afeto positivo. Nesta primeira análise, 10 itens agrupavam-se num fator, a satisfação com a vida (0.60). Este grupo foi assim reduzido para 5 itens (escala original), de forma a eliminar redundâncias de escrita e com influência mínima na fiabilidade do alfa.

Para responder aos itens é utilizada uma escala de Likert de 7 pontos, sendo que 1 corresponde a “Totalmente em desacordo” e 7 a “Totalmente de acordo”. De acordo com Diener et al. (1985), o coeficiente de correlação alpha é de .87, e no teste-reteste realizado após dois meses foi de .82, o que determina níveis de consistência interna adequados.

### **Escala de Satisfação das Necessidades Básicas: Forma geral**

Uma das mini-teorias da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan denomina-se Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas. Para estudar as três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relações de pertença), os autores construíram o questionário “Basic Need Satisfaction in General Scale” (BNSG) (Ryan & Deci, 2000). Para determinar a aplicabilidade, utilidade e qualidade psicométrica da escala em Portugal foi realizada uma adaptação para português (Sousa, et al., 2012).

O questionário é de auto-preenchimento e de livre acesso no site da *Self-determination theory*. É composto por 21 itens, com uma escala de Likert de 7 pontos, dividido em 3 subescalas, nomeadamente: a) autonomia, sete itens; b) competência, seis itens; c) relações de pertença, oito itens. O questionário foi construído com base na Teoria da Autodeterminação, assim os autores não realizaram estudos de validação estatística. Deste modo, apresentarei os resultados da adaptação portuguesa.

A pontuação da escala é obtida com o somatório dos itens, de acordo com as subescalas, e após a inversão da pontuação dos itens negativos. Na adaptação do

questionário para português realizaram-se dois estudos. No primeiro estudo participaram 420 indivíduos com idades compreendidas entre 18 e 85 anos, selecionados aleatoriamente da população geral. No segundo estudo participaram 408 indivíduos, com idades compreendidas entre os 18 e os 75 anos. Neste caso a amostra foi selecionada a partir da prática de exercício físico em contextos de ginásio ou *health-clubs*. Relativamente aos valores do alfa de Cronbach, os resultados foram díspares, mas coesos. Em ambos os estudos, a subescala de relações de pertença apresentou uma consistência interna aceitável (0.77, no estudo um), e (0.72, no estudo dois). Já as subescalas autonomia e competência apresentaram em ambos os estudos uma baixa consistência interna (0.67, no estudo um; 0.58, no estudo dois) e (0.64, no estudo um; 0.57, no estudo dois), respetivamente. Tal como encontrado na população americana, na população portuguesa os itens não se distribuem em três fatores, mas sim em apenas um (Sousa et al., 2012).

Dado o número reduzido de itens, compreende-se os resultados encontrados no alfa. Porém, salienta-se que a consistência interna global da escala é adequada (0.86, no primeiro estudo) e (0.80, no segundo estudo). Os estudos confirmam-se entre si, o que significa que as três subescalas poderão ser utilizadas em conjunto ou em separado (Sousa et al., 2012).

### **Inventário de Perspetiva Temporal**

A maioria dos instrumentos utilizados para estudar a Perspetiva Temporal detinham como população alvo os adultos. Para contrariar esta linha, Janeiro (2006) criou o Inventário de Perspetiva Temporal (IPT) para avaliar a PT de jovens pré-universitários.

O inventário é composto por 32 itens que se distribuem por 4 subescalas, das quais: orientação para o futuro (16 itens), exemplo “*Tenho projetos para o futuro*”; orientação para o presente (8 itens), exemplo “*Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez*”; orientação para o passado (4 itens), exemplo “*Gostaria de voltar a ser criança porque tudo era mais fácil nessa altura*”; visão ansiosa do futuro (4 itens), exemplo “*Penso que a vida não tem um padrão nem tem sentido*”. Ressalta-se que na dimensão orientação para o futuro, os itens 12, 20, 22 e 24 são codificados inversamente.

Para responder ao inventário é solicitado aos participantes que indiquem o seu nível de concordância de acordo com uma escala de Likert de 7 pontos, sendo 1 baixa

concordância ou nenhuma com a frase e 7 alta concordância. Quanto mais alto o número assinalado, maior a identificação com a frase.

Após uma análise das características psicométricas do inventário (Janeiro, 2012; Ortuño & Janeiro, 2013), verificaram-se níveis de precisão adequados nas três das quatro dimensões temporais. Concretamente, na escala de orientação para o futuro o coeficiente foi de 0.86/0.88, na escala de orientação para o presente foi de 0.75/0.86, na escala de orientação da visão negativa para o futuro foi de 0.70/0.82 e por último, e menos adequado, foi na escala de orientação para o passado com 0.51/0.63.

### **2.3. Condições de aplicação**

Depois de selecionadas as escalas e a população-alvo para a presente investigação, procedeu-se à entrega do Requerimento de Aprovação para o Projeto de Investigação (RAPI) junto da Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia, da Universidade de Lisboa.

Quando foi recebida a aprovação do RAPI, procedeu-se à aplicação dos questionários a uma amostra de conveniência. A aplicação teve uma duração média de 20 minutos e decorreu no 2º semestre letivo. Antes do preenchimento dos questionários, foi explicado aos alunos que as suas respostas tinham um carácter confidencial e que a participação era voluntária, podendo desistir a qualquer momento. Salientou-se a importância de responderem com sinceridade, pois não existiam respostas certas ou erradas. Depois de se compreender se existiam ou não dúvidas, era dada oportunidade dos alunos responderem. Os instrumentos foram aplicados pela ordem que seguem neste capítulo.

## Capítulo 3 – Resultados

*“De tudo o que nós fazemos de sincero e bem intencionado alguma coisa fica”*

(Florbela Espanca)

### 3.1. Análise das relações entre escalas

A tabela 3 apresenta as correlações obtidas entre a Escala da Satisfação com a Vida, as três subescalas da Escala da Satisfação das Necessidades Básicas e subescalas do Inventário de Perspetiva Temporal. Expõe ainda o valor do alfa obtido para cada subescala.

**Tabela 3.** Matriz de correlações e alfas

	1. ESV	2. ESNB Autonomia	3. ESNB Competência	4. ESNB Relações de pertença	5. IPT Futuro	6. IPT Presente	7. IPT Passado	8. IPT Visão ansiosa do futuro	Alfas
1	1.00								.78
2	<b>.43**</b>	1.00							.72
3	<b>.49**</b>	<b>.62**</b>	1.00						.73
4	<b>.34**</b>	<b>.58**</b>	<b>.49**</b>	1.00					.79
5	<b>.38**</b>	<b>.41**</b>	<b>.58**</b>	.29**	1.00				.89
6	.03	.03	-.12**	.04	-.41**	1.00			.81
7	.08	-.01	-.00	.22**	.01	.15*	1.00		.53
8	-.43**	-.40**	-.53**	-.39**	-.55**	<b>.37**</b>	.03	1.00	.80

\*\*Correlações significativas a  $p < 0.01$ ; \*Correlações significativas a  $p < 0.05$ ; A negrito correlações superiores a .30

Pela leitura da tabela 3 verifica-se que os coeficientes de alfa variaram entre .50 para a subescala da visão ansiosa ou negativa do futuro. e .89 para a subescala futuro, ambas do Inventário de Perspetiva Temporal. Destaca-se que os alfas estão de acordo com os resultados obtidos com as versões originais (Diener et al., 1985; Janeiro, 2012; Sousa et al., 2012), o que demonstra que as respostas foram ao encontro do esperado.

Também a partir da análise da tabela 3, verifica-se que várias subescalas apresentam uma correlação significativa entre si. As subescalas autonomia e competência apresentam-se como as mais fortemente correlacionadas ( $r=.62$ ). Contudo, também as subescalas autonomia e relações de pertença encontram-se fortemente correlacionadas ( $r=.58$ ), assim como as subescalas competência e futuro ( $r=.58$ ).

A satisfação com a vida encontra-se moderadamente correlacionada com a subescala competência ( $r=.49$ ). E esta última encontra-se moderadamente correlacionada



com a subescala relações de pertença ( $r=.49$ ). A satisfação com a vida também se encontra moderadamente correlacionada com a subescala autonomia ( $r=.43$ ). Também a subescala autonomia encontra-se moderadamente correlacionada com a subescala futuro ( $r=.41$ ).

Em termos de correlações moderadas evidenciam-se ainda duas: a subescala futuro com a satisfação com a vida ( $r=.38$ ) e esta última com a subescala relações de pertença ( $r=.34$ ).

### 3.2. Comparações

#### 3.2.1 Comparação entre géneros

De modo a observar a existência de diferenças significativas entre géneros nas diversas variáveis foi utilizado o *teste-t* para amostras independentes.

**Tabela 4.** Comparação dos resultados médios segundo a variável género

		M	DP	<i>t</i>	Sig.
Satisfação	M	24.23	5.54	<b>-.84</b>	.06
	F	24.77	4.83		
Autonomia	M	34.84	4.90	<b>1.48</b>	.05*
	F	33.78	5.80		
Competência	M	28.83	5.62	.43	.35
	F	28.52	5.45		
Relações	M	43.07	6.61	.16	.85
	F	42.93	6.91		
Futuro	M	74.63	13.90	1.53	.21
	F	71.76	14.89		
Presente	M	31.94	8.46	1.18	.68
	F	30.70	8.05		
Passado	M	17.76	4.51	-1.64	.67
	F	18.69	4.42		
Visão ansiosa	M	12.24	5.05	2.65	.58
	F	10.49	5.24		

\*Correlações significativas a  $p < 0.05$

Tal como se verifica pela análise da tabela 4, apenas se registaram diferenças significativas entre géneros na subescala Autonomia. Nesta, o género masculino apresenta uma média de respostas superior ao género feminino.

#### 3.2.2. Comparação entre áreas

A tabela 5 apresenta os resultados analisados por áreas de estudo. Para analisar estas comparações foi realizada uma análise estatística ANOVA.

**Tabela 5.** Comparação entre áreas de estudo

	C. Sociais e Humanas (N = 122)		Arquitetura, artes plásticas e design (N = 33)		Tecnologias (N = 30)		Direito e serviços (N = 27)		Ciências (N = 21)		Saúde (N = 65)		Comparação entre áreas	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F	Sig.
Satisfação	23.84	5.03	23.85	4.91	25.20	5.13	22.81	5.51	24.81	4.32	26.88	4.46	4.344	.001
Autonomia	32.08	5.87	35.85	5.01	36.93	4.35	32.81	4.77	35.14	3.95	35.83	5.11	7.931	.000
Competência	27.27	5.66	29.85	4.61	30.70	5.55	27.30	4.78	28.19	4.43	30.22	5.43	4.336	.001
Relações	41.39	7.26	46.27	5.37	43.37	6.01	43.11	5.56	41.76	6.69	44.40	6.74	3.749	.003
Futuro	68.14	15.95	73.67	12.33	77.80	11.31	69.78	15.64	73.67	13.53	78.82	11.41	6.098	.000
Presente	31.03	8.05	34.03	8.90	30.67	8.35	30.56	9.96	32.24	6.96	29.62	7.34	1.408	.221
Passado	18.58	3.94	19.97	3.98	18.03	4.93	16.33	5.84	15.48	4.34	19.32	4.18	4.690	.000
Visão ansiosa	11.89	5.97	12.42	5.68	9.97	3.89	10.52	5.21	11.38	4.15	9.12	3.74	3.288	.007

De acordo com a tabela 5 verifica-se que existem diferenças significativas entre as várias áreas de estudo. Mais concretamente, existe um efeito significativo da variável áreas de estudo na satisfação com a vida [ $F(5, 292) = 4.34, p = 0.001$ ]. Também existe um efeito significativo nas necessidades básicas de autonomia [ $F(5, 292) = 7.93, p = 0.000$ ]. O mesmo acontece na competência, [ $F(5, 292) = 4.34, p = 0.001$ ]. Igualmente nas relações de pertença com um efeito significativo [ $F(5, 292) = 3.75, p = 0.003$ ]. Na perspetiva temporal, no futuro [ $F(5, 292) = 6.10, p = 0.000$ ], no passado [ $F(5, 292) = 4.69, p = 0.000$ ] e na visão ansiosa do futuro [ $F(5, 292) = 3.29, p = 0.007$ ]. Não existem diferenças significativas entre grupos na subescala do presente no Inventário de Perspetiva Temporal.

Dado que existem diferenças significativas realizou-se uma análise estatística *Post-Hoc* com base nas estatísticas *LSD* e *Tukey*, de modo a determinar entre que grupos esta diferenças existem. Com esta análise verifica-se que existem diferenças significativas na satisfação com a vida entre alunos da área de Ciências (que obtiveram uma média superior) e alunos de Ciências Sociais e Humanas ( $p = 0.001$ ), Arquitetura, Artes plásticas e Design ( $p = 0.048$ ) e Direito e Serviços ( $p = 0.005$ ). Na Escala da Satisfação das Necessidades Básicas, na subescala de autonomia também existem diferenças significativas entre os alunos de Ciências Sociais e Humanas (que obtiveram uma média de resultados inferior) e alunos de Arquitetura, Artes plásticas e Design ( $p = 0.004$ ), Tecnologias ( $p = 0.000$ ) e Saúde ( $p = 0.000$ ). Também os alunos de Tecnologias (que obtiveram resultados médios superiores) e alunos de Direito e serviços ( $p = 0.040$ ) na subescala assinalada. Na subescala de competência existem diferenças significativas entre

alunos da área de Ciências Sociais e Humanas (que obtiveram resultados inferiores) e alunos de Tecnologias ( $p = 0.022$ ) e Saúde ( $p = 0.005$ ). Por último, na subescala de relações de pertença existem diferenças significativas entre alunos de Ciências Sociais e Humanas (que obtiveram uma média de resultados inferior) e alunos de Arquitetura, Artes plásticas e Design ( $p = 0.003$ ) e Saúde ( $p = 0.041$ ). No Inventário de Perspetiva Temporal também existiram diferenças significativas entre grupos. Assim, na subescala de futuro os alunos de Ciências Sociais e Humanas (que registaram uma média de resultados inferior) e alunos de Tecnologias ( $p = 0.011$ ) e Saúde ( $p = 0.000$ ). Na subescala de passado, os alunos de Direito e serviços (que apresentaram uma média de resultados inferior) e alunos de Arquitetura, Artes plásticas e Design ( $p = 0.017$ ) e Saúde ( $p = 0.033$ ). Também os alunos de Ciências (que apresentaram uma média de resultados inferior) e alunos de Ciências Sociais e Humanas ( $p = 0.031$ ), Arquitetura, Artes plásticas e Design ( $p = 0.003$ ) e Saúde ( $p = 0.006$ ). Por último, na subescala da visão ansiosa ou negativa do futuro, os alunos de Saúde (que apresentaram uma média de resultados inferior) e alunos de Ciências Sociais e Humanas ( $p = 0.007$ ) e Arquitetura, Artes plásticas e Design ( $p = 0.034$ ). Na subescala de presente, tal como verificado na análise de Anova, não se verificaram diferenças significativas entre grupos.

### 3.2.3. Comparação entre médias de entrada

As tabelas 6.1 e 6.2 apresentam as comparações entre as médias de entrada e as subescalas analisadas. Para investigar estas comparações foi realizada uma análise das variâncias de acordo com as 7 classes criadas

**Tabela 6.1.** Comparações entre médias de entrada (11 a 15.9 valores)

	<b>1</b> (11 a 12.9; N = 18)		<b>2</b> (13 a 13.9; N = 23)		<b>3</b> (14 a 14.9; N = 43)		<b>4</b> (15 a 15.9; N = 56)	
	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
<b>Satisfação</b>	23.90	4.82	24.22	4.27	24.30	5.03	23.18	5.21
<b>Autonomia</b>	36.10	4.71	35.83	5.06	31.79	5.69	31.80	5.21
<b>Competência</b>	29.40	5.63	30.13	4.09	26.84	5.76	26.86	5.64
<b>Relações</b>	46.55	4.22	45.65	4.98	41.44	7.33	41.21	6.87
<b>Futuro</b>	75.60	14.04	76.74	12.01	67.47	15.22	66.23	15.19
<b>Presente</b>	34.20	9.59	33.39	8.29	32.33	8.74	31.80	8.06
<b>Passado</b>	17.90	4.23	19.61	4.31	19.33	4.85	17.68	4.22
<b>Visão ansiosa</b>	10.80	5.33	11.13	4.17	11.44	5.58	11.93	5.68

**Tabela 6.2.** Comparações entre médias de entrada (16 a 18.9 valores)

	<b>5</b> (16 a 16.9; N = 38)		<b>6</b> (17 a 17.9; N = 70)		<b>7</b> (18 a 18.9; N = 24)		<b>Comparação</b> <b>médias de</b> <b>entrada</b>	
	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Satisfação</b>	24.61	5.58	26.06	4.87	25.00	5.45	1.530	.146
<b>Autonomia</b>	35.39	4.75	35.91	4.75	32.58	6.63	4.518	<b>.000</b>
<b>Competência</b>	29.74	4.84	30.24	5.19	27.08	5.38	2.968	<b>.003</b>
<b>Relações</b>	43.47	7.38	44.80	5.52	39.58	8.72	3.651	<b>.000</b>
<b>Futuro</b>	73.50	14.52	77.47	12.15	70.87	12.06	3.802	<b>.000</b>
<b>Presente</b>	30.08	7.99	28.99	8.15	30.46	7.41	1.518	.150
<b>Passado</b>	18.16	4.72	18.63	4.20	18.50	5.66	.883	.531
<b>Visão ansiosa</b>	10.82	5.76	9.87	4.78	11.54	4.52	.719	.675

De acordo com as tabelas 6.1 e 6.2 verifica-se que existem diferenças significativas nas classes identificadas. Especificamente, existe um efeito significativo da variável médias de entrada na autonomia [ $F(8, 289) = 4.518, p = 0.000$ ]. O mesmo efeito significativo subsiste na subescala de competência [ $F(8, 289) = 4.518, p = 0.000$ ]. Também existe um efeito significativo nas relações de pertença [ $F(8, 289) = 2.968, p = 0.003$ ]. Na perspectiva temporal, existe um efeito significativo no futuro [ $F(8, 289) = 3.651, p = 0.000$ ].

Dado que existem diferenças significativas realizou-se uma análise estatística *Post-Hoc* com base nas estatísticas *LSD* e *Tukey*, para determinar em que grupos estas diferenças ocorrem. Com esta análise compreende-se que na satisfação com a vida os alunos *high achievers* (17 a 17.9 valores) obtiveram médias de resultados superiores aos alunos regulares (15 a 15.9 valores) ( $p = 0.032$ ). Na Escala de Satisfação das Necessidades Básicas, na subescala de autonomia, os alunos *high achievers* (17 a 17.9 valores) obtiveram uma média de resultados superior aos alunos regulares com médias de entrada de 14 a 14.9 ( $p = 0.002$ ) e 15 a 15.9 ( $p = 0.001$ ). Também os alunos regulares (15 a 15.9 valores) obtiveram uma média de resultados superior aos alunos regulares (16 a 16.9 valores) ( $p = 0.031$ ). Na subescala de competência, os alunos *high achievers* (17 a 17.9 valores) obtiveram uma média de resultados superior aos alunos regulares com média de entrada de 14 a 14.9 ( $p = 0.025$ ) e 15 a 15.9 ( $p = 0.011$ ). Na subescala de relações de pertença, os alunos *high achievers* (18 a 18.9 valores) obtiveram uma média de resultados inferior aos alunos regulares com média de entrada de 11 a 12.9 ( $p = 0.012$ ), 13 a 13.9 ( $p = 0.036$ ) e aos alunos *high achievers* (17 a 17.9 valores) ( $p = 0.020$ ). Quanto ao Inventário

de Perspetiva Temporal, na subescala de futuro, os alunos *high achievers* (17 a 17.9 valores) obtiveram uma média de resultados superior aos alunos regulares com média de entrada de 14 a 14.9 ( $p = 0.007$ ) e 15 a 15.9 ( $p = 0.000$ ). Tal como verificado na análise estatística Anova, não se verificaram diferenças significativas entre grupos nas subescalas de presente, passado e visão ansiosa ou negativa do futuro.

### **3.2.4. Satisfação com a vida: *High achievers***

De modo a compreender a importância de cada uma das variáveis estudadas na satisfação com a vida realizou-se numa primeira etapa uma análise de correlações. Nesta inferiu-se a relação das subescalas entre si, de acordo com a repartição realizada (Anexo B1). De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2000), analisou-se a força das correlações obtidas com base nos valores por estes determinados. No entanto, apenas serão referidas as correlações mais fortes (acima de .30).

Verifica-se que para os alunos regulares, existem correlações significativas, positivas e de força moderada da satisfação com a vida com: a autonomia ( $r = .35$ ), a competência ( $r = .46$ ) e a orientação temporal de futuro ( $r = .33$ ). Também existem correlações significativas, positivas e moderadas da autonomia com a orientação temporal de futuro ( $r = .35$ ). Existem ainda correlações fortes da autonomia com a competência ( $r = .57$ ) e as relações de pertença ( $r = .52$ ). Também existem correlações significativas e positivas da competência com: as relações de pertença ( $r = .44$ ), sendo uma correlação moderada, e com a orientação temporal de futuro ( $r = .58$ ), com uma correlação forte. A orientação temporal de futuro apresenta correlações significativas e fortes com a orientação temporal de presente ( $r = .39$ ). Por último, a visão ansiosa do futuro apresenta correlações significativas moderadas e fortes, mas inversas, com a satisfação com a vida ( $r = -.41$ ), a autonomia ( $r = -.31$ ), a competência ( $r = -.53$ ), as relações de pertença ( $r = -.35$ ) e a orientação temporal de futuro ( $r = -.53$ ). Apresenta, no entanto, uma correlação positiva, significativa e moderada com a orientação temporal de presente ( $r = .34$ ).

Para os alunos *high achievers*, também foram obtidas correlações significativas, positivas e moderadas da satisfação com a vida com a autonomia ( $r = .48$ ), a competência ( $r = .42$ ), a orientação temporal do passado ( $r = .34$ ) e as relações de pertença ( $r = .53$ ), sendo esta uma correlação forte. Foram também obtidas correlações significativas, positivas e fortes da autonomia com a competência ( $r = .78$ ), as relações de pertença ( $r =$

.70) e a orientação temporal de futuro ( $r = .57$ ). Obtiveram-se igualmente correlações significativas, positivas e fortes da competência com as relações de pertença ( $r = .61$ ) e a orientação temporal de futuro ( $r = .57$ ). As relações de pertença obtiveram também correlações significativas, positivas e moderadas com a orientação temporal de futuro ( $r = .30$ ) e o passado ( $r = .30$ ). Por último, a visão ansiosa do futuro apresenta correlações significativas moderadas e fortes, mas inversas, com a satisfação com a vida ( $r = -.35$ ), a autonomia ( $r = -.53$ ), a competência ( $r = -.57$ ), as relações de pertença ( $r = -.49$ ) e a orientação temporal de futuro ( $r = -.51$ ). Apresenta, no entanto, uma correlação positiva, significativa e moderada com a orientação temporal de presente ( $r = .30$ ).

Realizou-se também uma análise de correlação onde se inferiu a relação das subescalas da Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas e do Inventário de Perspetiva Temporal com as variáveis 1ª opção e nível socioeconómico (Anexo B2). Nesta análise verificou-se que a satisfação com a vida se relaciona significativamente, de forma negativa e moderada com a 1ª opção dos alunos *high achievers* ( $r = -.32$ ). Por sua vez, a satisfação com a vida relaciona-se significativamente, mas de forma fraca, com o nível socioeconómico para os alunos regulares ( $r = .22$ ). Estes alunos apresentam ainda uma correlação significativa, negativa e fraca entre as relações de pertença e a média de entrada.

Após a análise de correlação, foi realizada numa segunda etapa uma análise de regressão linear para examinar os efeitos mais significativos. A Regressão Linear é uma análise composta por várias técnicas estatísticas que são utilizadas para modelar relações e prever o valor de uma variável dependente a partir de um conjunto de variáveis independentes (Maroco, 2003).

A variância das médias de entrada para alunos regulares e *high achievers* na satisfação com a vida foi avaliada com um modelo de regressão linear múltipla implementado no SPSS Statistics (v. 23, SPSS Inc, Chicago, IL). Para esta análise foi eleito o modelo *Stepwise* que seleciona as variáveis mais significativas. Desta forma foram incluídas as seguintes variáveis independentes: necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relações de pertença), orientações temporais (futuro, presente, passado e visão ansiosa do futuro), nível socioeconómico, média do 1º semestre e primeira opção.

As análises de regressão linear foram precedidas pela validação dos pressupostos do modelo: as condições dos resíduos estandardizados e o diagnóstico de multicolinearidade. Consideraram-se efeitos significativos aqueles com  $p < 0.05$ . Relativamente aos pressupostos (Anexos B3 e B4) estes foram validados de acordo com: a independência dos erros e a sua distribuição normal, com a estatística de Durbin-Watson ( $d \approx 2$ ) e a análise gráfica, assim como através da matriz de correlações e da estatística de colinearidade *VIF* ( $< 5$ ).

O anexo B3 apresenta os modelos testados para a análise do valor preditivo das variáveis na satisfação com a vida nos alunos regulares. Pela sua análise, verifica-se que o modelo 4 é o que apresenta o melhor ajustamento uma vez que explica 29% da variabilidade da satisfação com a vida nos alunos regulares, revelando-se estatisticamente significativo ( $F(4, 167) = 18.430, p < .00$ ). Para este modelo, as variáveis competência ( $\beta = .31; p = .00$ ), visão ansiosa do futuro ( $\beta = -.30; p = .00$ ), orientação temporal de presente ( $\beta = .21; p = .00$ ) e nível socioeconómico ( $\beta = .15; p = .02$ ) foram identificadas como preditivas da satisfação com a vida nos alunos regulares.

O anexo B4 apresenta os modelos testados para a análise do valor preditivo das variáveis na satisfação com a vida nos alunos *high achievers*. Podemos verificar que o modelo testado explica 27% da variabilidade da satisfação com a vida nos alunos *high achievers*, revelando-se estatisticamente significativo ( $F(1, 46) = 18.048, p < .00$ ). Para este modelo a variável relações de pertença ( $\beta = .53; p = .00$ ) foi identificada como preditiva da satisfação com a vida nos alunos *high achievers*.

## Capítulo 4 – Discussão

*“Tudo deve ser discutido. Sobre isso não há discussão.”* (Pitigrilli)

Todas as sociedades, em todas as épocas, vivenciaram alguma dificuldade. Inevitavelmente, o jovem adulto em construção vivencia também ele dificuldades. Quando se evidencia os jovens adultos em processo de transição para o Ensino Superior, fala-se de jovens num processo de construção biopsicossocial (Pinheiro, 2004).

A sociedade é um grupo social em que cada membro desenvolve uma relação com todos os outros membros de forma distinta, mas coesa. Para que a sociedade seja bem-sucedida, é necessário que os seus membros atinjam níveis de bem-estar (do Vale & Moreira, 2016). Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2015), o bem-estar de uma sociedade poderá ser avaliado dentro de três domínios: condições materiais, qualidade de vida e sustentabilidade do bem-estar ao longo do tempo. A presente investigação pretendeu contribuir para a investigação no segundo domínio, da qualidade de vida, em que se privilegia a avaliação da educação, competências, relações sociais e bem-estar (e.g.).

O presente estudo teve como objetivo investigar as relações entre a perspetiva temporal, a satisfação com a vida e as necessidades básicas dos estudantes universitários na transição para o Ensino Superior. Para determinar a presente relação foram formulados os seguintes objetivos específicos: analisar a relação entre as diferentes orientações temporais e as necessidades básicas em estudantes do Ensino Superior; examinar as diferenças na satisfação com a vida, da perspetiva temporal e das necessidades básicas em alunos de diferentes áreas de estudo; compreender a relação entre a perspetiva temporal de futuro, as necessidades básicas e a satisfação com a vida em alunos *high achievers*. A análise dos resultados obtidos permitiu obter diversas conclusões que serão analisadas de seguida.

Uma primeira ordem de considerações refere-se às características psicométricas dos instrumentos utilizados. De acordo com os resultados agora obtidos, verifica-se que as escalas aplicadas (Escala de Satisfação com a Vida, Escala de Satisfação das Necessidades Básicas e Inventário de Perspetiva Temporal) possuem níveis de consistência interna adequados e idênticos aos obtidos com as versões originais, o que nos permite ter confiança nas respostas dos participantes do estudo.



Concretamente, na Escala de Satisfação com a Vida, os resultados apresentam um nível de consistência interna adequado o que se encontra de acordo com a versão original (Diener et al., 1985) e com investigações subsequentes (Pavot & Diener, 1993; Adler & Fagey, 2005). Relativamente a estudos realizados em Portugal, também se encontra de acordo com a primeira validação realizada para a população portuguesa (Neto, Barros, & Barros, 1990) e com validações posteriores (Nunes, 2009; Júlio, 2013). Na Escala de Satisfação das Necessidades Básicas, os resultados encontrados também confirmam valores de consistência interna adequados, tal como encontrado nos dois estudos realizados para a adaptação portuguesa (Sousa et al., 2012). Por último, no Inventário de Perspetiva Temporal, os resultados encontrados revelaram-se adequados e de acordo com a validação original (Janeiro, 2012). Estes resultados vão ao encontro do desejo da autora do inventário ser estudado noutras populações. E, tal como encontrado na validação original, apenas a subescala da orientação temporal do passado evidencia índices de precisão baixos.

Uma segunda ordem de considerações prende-se com as hipóteses referidas anteriormente. Em relação à primeira hipótese formulada que previa associações positivas entre as diferentes ordens de variáveis, verificou-se que efetivamente a perspetiva temporal de futuro, a satisfação com a vida e as necessidades psicológicas básicas encontram-se positivamente correlacionadas, o que comprova a existência de uma relação estatística, direta e positiva das variáveis mencionadas, confirmando-se assim a primeira hipótese. Estes resultados estão em conformidade com outros estudos onde se verificou que a orientação temporal de futuro se associa à satisfação, nomeadamente às relações de pertença (Branco, 2015), e que a antecipação de planos e experiências se encontram positivamente correlacionadas com o bem-estar subjetivo (Kahana & Kahana, 1983). Similarmente os elogios oriundos das relações sociais funcionam como motivadores de sentimentos de competência e autonomia, originando crenças de autoeficácia positivas para com a satisfação com a vida (Bandura, 1977; Deci & Ryan, 1985; Henderlong & Lepper, 2002; Duarte, 2015). De modo recíproco, as relações que o estudante estabelece com os colegas, professores e comunidade académica parecem melhorar a satisfação com a vida (Proctor, Linley, & Malthy, 2009; Duarte, 2015; Caldeira & Sousa, 2016).

Ao contrário do verificado no estudo de Cruz et al. (2016), no presente estudo não foram encontradas diferenças significativas entre géneros na dimensão relações. Em contrapartida registou-se uma diferença significativa entre géneros na dimensão da

autonomia, o que confirma a segunda hipótese. Concretamente, com o *teste-t* para amostras independentes, compreendeu-se que o género masculino apresentou resultados superiores na dimensão da autonomia. Segundo Deci e Ryan (1985), o género feminino revela-se mais facilmente dependente do feedback recebido, enquanto que o género masculino desenvolve padrões internos de avaliação, focando-se na realização pessoal.

Já em relação às dimensões temporais constata-se que no presente estudo não foram encontradas diferenças significativas ao nível das orientações temporais, ao contrário do verificado noutros estudos anteriores (Gomes, 2012; Loureiro, 2012; Branco, 2015) o que poderá dever-se ao desenvolvimento da faixa etária analisada ou ao facto da amostra ser composta na sua maioria pelo género feminino. Contudo, esta descoberta poderá ser analisada mais aprofundadamente em investigações futuras de forma a ter-se em consideração as especificidades inerentes ao género do indivíduo no aconselhamento individual.

Relativamente à terceira hipótese, esperava-se que não existissem diferenças significativas nas dimensões temporais, na satisfação com a vida e nas necessidades psicológicas básicas entre os alunos nas diferentes áreas de estudo. Contudo, esta hipótese foi refutada pois foram encontradas diferenças significativas entre áreas nas variáveis: satisfação com a vida, autonomia, competência, relações de pertença, futuro, passado e visão ansiosa do futuro. Estes resultados demonstram-nos que os estudantes de diferentes áreas têm também orientações temporais e níveis de satisfação distintos. Esta descoberta seria importante de ser avaliada mais aprofundadamente no futuro de forma a melhorar os serviços de aconselhamento de acordo com as áreas de estudo.

Face à distribuição por classes realizada com base no desempenho académico, esperava-se encontrar diferenças significativas na importância das variáveis ao nível da satisfação com a vida nos alunos regulares e *high achievers*. Deste modo, e segundo a quarta hipótese, esperava-se encontrar uma relação positiva entre o desempenho académico e a satisfação com a vida. Para tal, procurou apurar-se quais as variáveis do questionário sociodemográfico (1ª opção e nível socioeconómico) se correlacionavam com estes grupos. A quarta hipótese foi confirmada para os alunos em dimensões distintas. Para os alunos *high achievers*, a entrada na 1ª opção apresenta uma correlação inversa com a satisfação com a vida. Este resultado revela-se importante e merece ser analisado mais aprofundadamente pois tem sido evidenciado por diversos autores (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Almeida & Cruz, 2010; Alves, Gonçalves & Almeida,

2012) que quando os alunos não entram na sua primeira opção, isto causa frustração e insucesso nos primeiros anos do Ensino Superior levando, por vezes, ao seu abandono.

Para os alunos regulares, a satisfação com a vida está correlacionada significativamente com o nível socioeconómico. Igualmente, de acordo com a relação linear múltipla realizada com o método *Stepwise*, compreendeu-se que para estes alunos a competência, o nível socioeconómico e as orientações temporais de presente e visão ansiosa do futuro apresentam valores importantes para a satisfação com a vida. De acordo com os estudos consultados, verifica-se que o nível socioeconómico está positivamente correlacionado com a satisfação com a vida, sendo que um nível socioeconómico baixo revela baixos níveis de satisfação com a vida (e.g., Neto, 1993; Proctor, Linley, & Malthy, 2009). No entanto, a quarta hipótese foi refutada na variável média de entrada e média de 1º semestre, o que significa que estas não têm impacto na satisfação com a vida nos alunos em transição para o Ensino Superior da presente investigação.

Também de acordo com a análise linear múltipla, verificou-se que para os alunos *high achievers* apenas as relações de pertença são importantes para a satisfação com a vida no processo de transição. A quinta hipótese previa diferenças significativas entre alunos *high achievers* e alunos regulares na importância das diferentes variáveis ao nível da satisfação com a vida, sendo confirmada. Face às diferenças encontradas, sugere-se uma análise mais detalhada entre os vários níveis de desempenho académico (e.g., baixo, médio e alto) em estudos futuros para as práticas de aconselhamento individual.

Por último, a sexta hipótese previa que os alunos *high achievers* obtivessem resultados superiores na orientação temporal de futuro e nas necessidades psicológicas básicas de competência e autonomia, sendo refutada com base nos resultados mencionados. As conclusões evidenciadas neste estudo são inesperadas no que se esperava relativamente a estes alunos e o que tem sido evidenciado ao longo dos tempos (Zimbardo & Boyd, 1999; Harber, Zimbardo & Boyd, 2003; Ortuño, Paixão & Janeiro, 2013; Branco, 2015). Tal como foi demonstrado, e de acordo com os resultados obtidos, verifica-se que estes alunos poderão apresentar dificuldades socioemocionais (Heller, 2004; Freeman, 2013; Zeidner & Matthews, 2017). Como não foram encontrados estudos que analisassem esta população na transição para o Ensino Superior, pode-se especular que a variável relações de pertença possui um impacto que ainda não foi estudado, sugerindo-se assim análises mais profundas em estudos futuros. A importância desta

sugestão deve-se ao facto de se pensar na implicação para a prática individual em termos de aconselhamento com esta população (e.g., Zeidner & Matthews, 2017).

Dado que esta investigação apresenta resultados que ainda não haviam sido evidenciados nos estudos consultados, foram sugeridas várias análises ao longo da discussão para possíveis investigações futuras. No entanto, existem limitações que foram identificadas e que poderão ser minimizadas em estudos futuros. A primeira deve-se à falta de equilíbrio entre géneros, com efeito, a percentagem de participantes do género feminino sobrepõe-se substancialmente à do género masculino o que poderá influenciar os resultados. A segunda limitação prende-se também com a composição da amostra que apresenta uma percentagem mais elevada de alunos do curso de Psicologia em relação aos outros cursos. A terceira limitação realça a recolha da amostra por conveniência, em que apenas se analisaram alunos de algumas Universidades do país o que fará com que a amostra dificilmente seja generalizável. Na quarta limitação, considera-se o critério estabelecido para determinar os estudantes *high achievers* (acima de 17 valores), o que poderá não ser um critério satisfatório dado que as médias variam consoante os cursos e as zonas do país. A quinta e última limitação evidencia os poucos estudos existentes em Portugal referentes à relação estudada, o que se revelou uma dificuldade para as pesquisas realizadas.

Em síntese, a transição para o Ensino Superior é vista de forma distinta consoante o género, a área de estudos e o desempenho académico, o que deverá ser tido em conta para o aconselhamento individual nos serviços de Psicologia em investigações futuras.

## Referências bibliográficas:

- Abu-Hamour, B., & Abu-Hmouz, H. (2013). A study of gifted high, moderate and low achievers in their personal characteristics and attitudes toward school and teachers. *International journal of special education*, 28, 1-12.
- Adler, M.G., & Fagley, N.S. (2005). Appreciation: individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well-being. *Journal of Personality*, 73, 79-114.
- Almeida, L.S., Soares, A.P., & Ferreira, J.A. (2000). Transição para o Ensino Superior: apresentação do questionário de vivências académicas (QVA). In M.A. da Veiga, & J.P. de Magalhães (Eds.), *Homenagem ao Prof. Dr. José Ribeiro Dias* (pp. 711-731). Braga: Lusografe.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L.S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 15, 203-215.
- Almeida, L.S., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación educativa*, 18, 23-34.
- Almeida, L.S., & Cruz, J.F. (2010). Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. *Actas do Congresso Ibérico - Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, A.F., Gonçalves, P., & Almeida, L.S. (2012). Acesso e sucesso no Ensino Superior: inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 20(1), 121-131.
- Araújo, A.M., & Almeida, L.S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: o papel moderador das expectativas académicas. *Revista científica de educação*, 1(1), 13-32. doi: 10.19141/2447-5432

- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist association*, 55(5), 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Arnett, J.J. (2007). Emerging adulthood: what is it, and what is it good for? *Society for research in child development*, 1(2), 68-73.
- Bahia, S., & Oliveira, E. (2013). Diferenças individuais e necessidades de aprendizagem. In F. H. Veiga (Ed.). *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp. 583-631). Lisboa: Climepsi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Benjamin, G. A. H., Kaszniak, A., Sales, B., & Shanfield, S. B. (1986). The role of legal education in producing psychological distress among law students and lawyers. *American Bar Foundation Research Journal*, 11(2), 225-252.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 165- 178). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Boniwell, I., Osin, E., Linely, P. A. & Ivanchenko, G. V. (2009). *A question of balance: Time perspective and wellbeing in British and Russian samples*. (Manuscrito enviado para publicação).
- Boyd, J. N., & Zimbardo, P. G. (2005). Time perspective, health, and risk taking. In A. Strathman, & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (pp. 85–107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Branco, F.S. (2015). *A Relação entre uma Perspetiva Temporal Equilibrada e a Satisfação com a vida em estudantes portugueses* (Tese de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bui, S., Craig, S., & Imberman, S. (2012). Poor results for high achievers. *Education next*, 70-76.

- Caldeira, S.N., & Sousa, Á. (2016). Satisfação com a vida e envolvimento académico no Ensino Superior. In F.H. Veiga, A. Pereira, C. Carvalho, F. Goulão, F. Marinha, I. Oliveira, ... S.N. Caldeira (Eds.), *Atas do II Congresso Internacional - Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas da psicologia e educação motivação para o desempenho académico* (pp. 893-906). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Casanova, J.R., & Almeida, L.S. (2016). Diversidade de públicos no Ensino Superior: antecipando riscos na qualidade de adaptação e do sucesso académico em estudantes do 1º ano. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 27-44.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Correlational research. In L. Cohen, L. Manion, & K. Morrison (Eds.), *Research methods in education* (5th Ed., pp. 191-204). Londres: Routledge.
- Costa, A.R., Araújo, A.M., Gonçalves, P., & Almeida, L.S. (2013). Expectativas académicas em estudantes tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 63-74.
- Cruz, C., Nelas, P., Chaves, C., Almeida, M., & Costa, S. (2016). O suporte social dos estudantes no Ensino Superior. *International journal of developmental and educational psychology*, 2(1), 81-88.
- Díaz-Morales, J.F. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18(3), 565-571.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49, 71-75.
- do Vale, R.C. & Moreira, I. (2016). *Estudo de Satisfação e Bem-estar à Sociedade Portuguesa*. Observatório da Sociedade Portuguesa. Católica, Lisboa.
- Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C. & Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time & Society*, 17(1), 47-61.
- Duarte, S.J. (2015). *O papel da satisfação e frustração das necessidades psicológicas básicas no bem-estar e no mal-estar em estudantes do Ensino Secundário* (Tese de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 7-17.

- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT – based analyses. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2th ed.) (pp. 67-79). Oxford: Pergamon.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behaviour engagement. *Motivation and emotion*, 27(3), 199-223.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gomes, A.I. (2012). *A relação entre perspectiva temporal e abordagens à aprendizagem em alunos de artes e ciências* (Tese de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Harber, K.D., Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (2003). Participant self-selection biases as a function of individual differences in time perspective. *Basic and applied social psychology*, 25, 255-264. doi:10.1207/S15324834BASP2503\_08
- Heller, K.A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302 – 323.
- Henderlong, J., & Lepper, M.R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological bulletin*, 128(5), 774-795. doi: 10.1037//0033-2909.128.5.774
- Holocher-Ertl, S., Kubinger, K.D., & Hohensinn, C. (2008). Identifying children who may be cognitively gifted: the gap between practical demands and scientific supply. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 97-111.
- Janeiro, I.N. (2006). *A perspectiva temporal, as crenças atribucionais, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira estudo sobre os determinantes da maturidade na carreira em estudantes dos 9º e 12º anos*. Dissertação de doutoramento (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Janeiro, I. N. (2010). Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 170-177. doi:10.1016/j.jvb.2009.12.003



- Janeiro, I.N. (2012). O inventário de perspectiva temporal: estudo de validação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(34), 117-132.
- Janeiro, I.N., & Veiga, F.H. (2014). Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação* (pp. 396-398). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Janeiro, I. N., Duarte, A., Araújo, A., & Gomes, A. (2017) Time Perspective, Approaches to Learning, and Academic Achievement in Secondary School Students. *Learning and Individual Differences*, 55, 61-68. doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.007
- Júlio, V.M. (2013). Preocupações de carreira para a reforma e satisfação com a vida numa amostra de reformados (Tese de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Kahana, E., & Kahana, B. (1983). Environmental continuity, futurity, and adaptation of the aged. In G.D. Rowles & R. J. Ohta (Eds.), *Aging and milieu: Environmental perspectives on growing old*. New York: Academic Press.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Journal of Basic and Applied Social Psychology*, 21, 149-164.
- Lennings, C.J., Burns, A.M., & Cooney, G. (1998). Profiles of time perspective and personality: developmental considerations. *The Journal of Psychology*, 132(6), 629-641. doi: 10.1080/00223989809599294
- Lewin, K. (1951). Defining the «field at a given time». In *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Washington: American Psychological Association.
- Loureiro, S. (2012). *Perspectiva temporal e rendimento académico* (Tese de mestrado). ISPA, Lisboa.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Mello, Z.R., & Worrell, F.C. (2006). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 271–289.

- Monteiro, S., Almeida, L.S., & Vasconcelos, R.M. (2012). The role of teachers at university: what do high achiever students look for? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 65 – 77.
- Moreira, A. (2007). O Ensino Superior. *O portal dos psicólogos*, 1-6.
- Neto, F., Barros, A., & Barros, J. (1990). Atribuição de responsabilidade e locus de controlo. *Psiquiatria clínica*, 11(1), 47-54.
- Nordmo, I., & Samara, A. (2009). The study experiences of the high achievers in a competitive academic environment: a cost of success? *Issues in Educational Research*, 19(3), 255-270.
- Nunes, L.N. (2009). *Promoção do bem-estar subjetivo dos idosos através da intergeracionalidade* (Tese de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- OECD. (2015). *How's Life? 2015: Measuring Well-being*. OECD Publishing: Paris. doi: [http://dx.doi.org/10.1787/how\\_life-2015-en](http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-en)
- Oliveira, E. P. L. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Ortuño, V., & Janeiro, I.N. (2013). Estudo comparativo de duas medidas de perspectiva temporal: IPT e ZTPI em foco. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Acedido em: [https://www.researchgate.net/publication/242638419\\_Estudo\\_Comparativo\\_de\\_Duas\\_Medidas\\_de\\_Perspectiva\\_Temporal\\_IPT\\_e\\_ZTPI\\_em\\_Foco](https://www.researchgate.net/publication/242638419_Estudo_Comparativo_de_Duas_Medidas_de_Perspectiva_Temporal_IPT_e_ZTPI_em_Foco)
- Ortuño, V., Paixão, M.P., & Janeiro, I.N. (2013). O tempo subjectivo como instrumento (des)adaptativo no processo desenvolvimental. *Análise psicológica*, 2(31), 159-169.
- Oyanadel, C., & Buela-Casal, G. (2010). La percepción del tiempo: influencias en la salud física y mental. *Universitas psychologica*, 10(1), 149-161.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172. doi: 10.1037/1040-3590.5.2.164

- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152. doi: 10.1080/17439760701756946
- Pereira, M. A. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1(1,2), 147-178.
- Perrone, K.M., Tschoop, M.K., Snyder, E.R., Boo, J.N., & Hyatt, C. (2010). A longitudinal examination of career expectations and outcomes of academically talented students 10 and 20 years post high school graduation. *Journal of career development*, 1-28. doi: 10.1177/0894845309359347
- Pinheiro, M.R. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, 9-20.
- Pollet, E., & Schnell, T. (2016). Brilliant: but what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. *Journal of happiness studies*, 1-26. doi: 10.1007/s10902-016-9783-4
- Proctor, C.L., Linley, P.A., & Malthy, J. (2009). Youth life satisfaction: a review of the literature. *Journal of happiness studies*, 10, 583-630. doi: 10.1007/s10902-008-9110-9
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Ribeiro, M.A. (2009). A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(2), 203-216.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

- Ryan, R.M. (2009). Self-determination theory and wellbeing. *Wellbeing Research in Developing Countries*, 1-2. Acedido em: [http://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review\\_1\\_Ryan.pdf](http://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf)
- Ryff, C.D., & Keyes, C.L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Seligman, M.E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychological Association*, 55(1), 5-11. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5
- Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber (e) Educar*, 13, 137-147.
- Shariffudin, R.S., & Foong, L.M. (2007). A profile of multiple intelligence for high achievers and normal students – a case study in Sarawak. In 1st International Malaysian Educational Technology Convention. Acedido em: <http://eprints.utm.my/6008/1/141-rioSumarni.pdf>
- Sheldon, K.M. (2004). Does legal education have undermining effects on law students? Evaluating changes in motivation, values, and well-being. *Behavioral Sciences & the Law*, 22(2), 261-286.
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(6), 883-897.
- Siqueira, M.M., & Padovam, V.A. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209.
- Sousa, S.S., Ribeiro, J.L., Palmeira, A.L., Teixeira, P.J., & Silva, M.N. (2012). Estudo da basic need satisfaction in general scale para a língua portuguesa. *Psicologia, saúde & doenças*, 13(2), 209-219.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223–243). New York: Cambridge University Press.
- Super, D.E. (1980) A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.

- Taber, B.J. (2015). Enhancing future time perspective and exploring occupational possible selves. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA Handbook of Career Intervention* (101-111). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. In L. Almeida, E.P. Oliveira, & A.S. Melo (Eds.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- Vock, M., Köller, O., & Nagy, G. (2013). Vocational interests of intellectually gifted and highly achieving young adults. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 305-328. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02063.x
- Yazedjan, A., Toews, M.L., Sevin, T., & Purswell, K.E. (2008). "It's a Whole New World": a qualitative exploration of college students' definitions of and strategies for college success. *Journal of College Student Development*, 49(2), 141-154.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted education international*, 33(2), 163-182. doi: 10.1177/0261429417708879
- Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. doi: 10.1037/0022-3514.77.6.1271

## **Lista de anexos - A**

## Anexo A1: Questionário de Recolha de Dados de Identificação

### Dados de identificação

**Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Curso:** \_\_\_\_\_

**Ano:** \_\_\_\_\_

**Universidade:** \_\_\_\_\_

**Nível socioeconómico:** Alto ☐ Médio ☐ Baixo ☐

**Provas de ingresso:** \_\_\_\_\_ **Média de entrada:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Foi a tua 1ª opção?** Sim ☐ Não ☐

**Com base numa Escala de Likert de 5 pontos, identifica qual é o teu nível de concordância nos itens que se seguem:**

Item	Nº da escala				
Gostas do curso?	1	2	3	4	5
O curso corresponde às tuas expectativas?	1	2	3	4	5
Qual foi o nível de integração ao curso?	1	2	3	4	5
Consideras o teu curso muito competitivo?	1	2	3	4	5
Recomendarias o teu curso?	1	2	3	4	5
	<b>Total:</b>				

**Tens atividades extracurriculares?** Sim ☐ Não ☐

**Se sim, quais?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Estudas quantas horas por dia?** 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

## Anexo A2: Inventário de Perspetiva Temporal

### Inventário de Perspetiva Temporal

(Isabel Nunes Janeiro – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa)

Item	Nº da escala						
1. Caminho de forma ordenada para os objetivos que estabeleci há muito tempo	1	2	3	4	5	6	7
2. Não penso muito no futuro e aceito as coisas tais como são	1	2	3	4	5	6	7
3. Sei muito bem quem sou e para onde vou na vida	1	2	3	4	5	6	7
4. Gosto mais de viver o dia a dia do que fazer planos para o futuro	1	2	3	4	5	6	7
5. Penso que a vida não tem um padrão nem tem sentido	1	2	3	4	5	6	7
6. Gosto de estabelecer objectivos a médio e longo prazo	1	2	3	4	5	6	7
7. Para mim é importante manter as tradições de família	1	2	3	4	5	6	7
8. Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro	1	2	3	4	5	6	7
9. Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro	1	2	3	4	5	6	7
10. Tenho planos definidos para os próximos anos	1	2	3	4	5	6	7
11. Penso frequentemente nas coisas boas que me aconteceram no passado	1	2	3	4	5	6	7
12. Tenho poucas ideias sobre o que quero fazer no futuro	1	2	3	4	5	6	7
13. Prefiro pensar no presente porque o futuro é imprevisível	1	2	3	4	5	6	7
14. Quando faço planos para o futuro tenho a certeza de que os vou alcançar	1	2	3	4	5	6	7
15. Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei vir a fazer	1	2	3	4	5	6	7
16. Caminho para o futuro um pouco à deriva, não por opção mas porque não consigo parar	1	2	3	4	5	6	7
17. Geralmente só decido na hora, não costumo planear com antecedência	1	2	3	4	5	6	7
18. Gosto de recordar o meu passado e de como era a vida antes	1	2	3	4	5	6	7
19. Tenho projetos para o que quero fazer a longo prazo	1	2	3	4	5	6	7
20. Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar	1	2	3	4	5	6	7
21. Quando se pensa muito no futuro não se aproveita bem o presente	1	2	3	4	5	6	7
22. Não gosto de me imaginar num futuro distante	1	2	3	4	5	6	7
23. Gostaria de voltar a ser criança porque tudo era mais fácil nessa altura	1	2	3	4	5	6	7



24. Tenho apenas uma vaga ideia do que irei fazer no futuro	1	2	3	4	5	6	7
25. Não gosto de assumir responsabilidades a longo prazo	1	2	3	4	5	6	7
26. Tenho muitos projetos para o futuro	1	2	3	4	5	6	7
27. Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando	1	2	3	4	5	6	7
28. Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez	1	2	3	4	5	6	7
29. Imagino o futuro como uma época em que irei fazer muitas coisas	1	2	3	4	5	6	7
30. Mantenho o meu futuro em aberto e sem compromissos	1	2	3	4	5	6	7
31. Tenho o meu futuro bem definido	1	2	3	4	5	6	7
32. Sigo com entusiasmo para o futuro	1	2	3	4	5	6	7

## **Anexo A3: Escala de Satisfação com a Vida**

### **Escala de Satisfação com a Vida**

(Diener et al., 1985)

Neste questionário irá encontrar 5 informações com as quais poderá concordar ou discordar. Utilizando uma escala de Likert de 7 pontos, indique qual o seu grau de concordância com a afirmação. Procure ser o mais sincero/a possível.

1 – Totalmente em desacordo; 2 – Em desacordo; 3 – Mais ou menos em desacordo; 4 – Nem de acordo nem em desacordo; 5 - Mais ou menos de acordo; 6 – De acordo; 7 – Totalmente de acordo

<b>Item</b>	<b>Nº da escala</b>						
1. Em muitos aspetos, a minha vida aproxima-se dos meus ideias.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
2. As minhas condições de vida são excelentes.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
3. Estou satisfeito com a minha vida.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
4. Até agora, consegui obter aquilo que é importante na vida.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
5. Se pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

## Anexo A4: Escala de Satisfação das Necessidades Básicas: Forma geral

### Escala de Satisfação das Necessidades Básicas: Forma geral

(adaptação de Sousa et al., 2012)

#### O que eu sinto

Por favor, leia cuidadosamente cada uma das seguintes afirmações, pense como se relacionam com a sua vida e indique se é verdadeira para si. Use a escala seguinte para responder:

1      2      3      4      5      6      7

Não totalmente verdade      Em parte verdadeiro      Totalmente verdadeiro

Item	Nº da escala						
1. Sinto-me livre para decidir por mim próprio/a como viver a minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu gosto das pessoas com quem convivo.	1	2	3	4	5	6	7
3. Frequentemente, não me sinto muito competente.	1	2	3	4	5	6	7
4. Sinto pressão na minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
5. As pessoas que conheço dizem-me que sou bom/a naquilo que faço.	1	2	3	4	5	6	7
6. Dou-me bem com as pessoas com quem contacto.	1	2	3	4	5	6	7
7. Sou uma pessoa reservada e não tenho muitos relacionamentos sociais.	1	2	3	4	5	6	7
8. Geralmente sinto-me livre para expressar as minhas ideias e opiniões.	1	2	3	4	5	6	7
9. Considero as pessoas com quem contacto regularmente como minhas amigas.	1	2	3	4	5	6	7
10. Fui capaz de aprender recentemente novas competências interessantes.	1	2	3	4	5	6	7
11. Na minha vida diária tenho que fazer frequentemente o que me mandam.	1	2	3	4	5	6	7
12. Sinto que as pessoas que me rodeiam no dia-a-dia se preocupam comigo.	1	2	3	4	5	6	7
13. Na maioria dos dias sinto-me realizado/a com aquilo que faço.	1	2	3	4	5	6	7
14. As pessoas com quem convivo diariamente costumam ter em consideração os meus sentimentos.	1	2	3	4	5	6	7
15. Na minha vida não tenho muitas hipóteses de demonstrar aquilo que sou capaz.	1	2	3	4	5	6	7
16. Não há muitas pessoas a quem me sinta próximo/a.	1	2	3	4	5	6	7
17. Sinto que posso ser eu próprio/a no meu dia-a-dia.	1	2	3	4	5	6	7
18. As pessoas com quem convivo regularmente não parecem gostar muito de mim.	1	2	3	4	5	6	7
19. Frequentemente não me sinto muito capaz.	1	2	3	4	5	6	7
20. Não tenho muitas oportunidades de decidir por mim próprio/a como fazer as coisas no meu dia-a-dia.	1	2	3	4	5	6	7
21. Geralmente as pessoas são muito simpáticas comigo.	1	2	3	4	5	6	7

## **Lista de anexos - B**

**Anexo B1. Tabela de correlações entre as subescalas dos instrumentos por grupos  
(< 17 e > 17 valores)**

	<17	>17	<17	>17	<17	>17	<17	>17	<17	>17	<17	>17	<17	>17	<17	>17
	1.Satisfação	2.Autonomia	3.Competência	4.Relações	5.Futuro	6.Presente	7.Passado	8.V. ansiosa								
1	1.00															
2	<b>.35**</b>	1.00														
3	<b>.46**</b>	<b>.48**</b>	1.00													
4	<b>.26**</b>	<b>.42**</b>	<b>.57**</b>	1.00												
5	<b>.33**</b>	<b>.53**</b>	<b>.70**</b>	<b>.61**</b>	1.00											
6	.09	<b>.29*</b>	<b>.57**</b>	<b>.57**</b>	<b>.30*</b>	1.00										
7	.08	.23	.10	.07	.25	<b>-.39**</b>	1.00									
8	<b>-.41**</b>	<b>.34*</b>	<b>-.08</b>	<b>-.01</b>	<b>.24**</b>	<b>-.04</b>	<b>.19*</b>	1.00								
	<b>-.35*</b>	<b>-.31**</b>	<b>.15</b>	<b>.07</b>	<b>.30*</b>	<b>.12</b>	<b>.06</b>	<b>.03</b>	1.00							
		<b>-.53**</b>	<b>-.57**</b>	<b>-.35**</b>	<b>-.53**</b>	<b>.34**</b>	<b>.30*</b>									

\*\*Correlações significativas a  $p < 0.01$ ; \*Correlações significativas a  $p < 0.05$

A negrito correlações superiores a .30

<17: média de entrada inferior a 17 valores; >17: média de entrada superior a 17 valores (*high achievers*).

**Anexo B2. Tabela de correlações das subescalas dos instrumentos com variáveis do Questionário de dados demográficos por grupos (< 17 e > 17 valores)**

	1ª opção		Média de entrada		Média 1º semestre		Nível socioeconómico	
	<17	>17	<17	>17	<17	>17	<17	>17
<b>Satisfação</b>	.021		.001		.076		.219**	
		-.316*		-.004		-.028		.105
<b>Autonomia</b>	.130		-.089		.063		.081	
		-.059		.139		-.051		-.023
<b>Competência</b>	.107		-.039		.019		.066	
		-.262		.150		.039		.121
<b>ESNB Relações</b>	.126		-.168*		.065		.112	
		-.063		.128		-.024		.028
<b>Futuro</b>	.129		-.105		.039		-.109	
		-.198		.177		.120		.040
<b>Presente</b>	.119		-.147*		.081		.070	
		-.039		-.003		.004		-.159
<b>Passado</b>	.065		-.068		.004		.009	
		-.016		-.103		.079		.216
<b>V. ansiosa</b>	-.115		.015		.129		-.103	
		.102		-.050		.100		-.096

\*\*Correlações significativas a  $p < 0.01$ ; \*Correlações significativas a  $p < 0.05$

<17: Média de entrada inferior a 17 valores; >17: Média de entrada superior a 17 valores (*high achievers*)

### Anexo B3. Validação dos pressupostos do modelo para os alunos regulares

Modelo	$R^2$	$R^2_a$	$F$	$p$	Durbin-Watson
1	.19	.19	40.933	.00	
2	.24	.23	26.136	.00	
3	.28	.27	22.183	.00	
4	.31	.29	18.430	.00	1.691

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		Estatísticas de colinearidade		
		B	Erro Padrão	Beta	$t$	Sig.	Tolerância	VIF
1	(Constante)	12.24	1.84		6.64	.00		
	Competência	.41	.07	.44	6.40	.00	1.00	1.00
2	(Constante)	18.01	2.61		6.90	.00		
	Competência	.30	.07	.32	4.06	.00	.74	1.36
	V. ansiosa	-.23	.07	-.24	-3.06	.00	.74	1.36
3	(Constante)	14.61	2.73		5.35	.00		
	Competência	.29	.07	.31	4.10	.00	.74	1.36
	V. ansiosa	-.30	.07	-.32	-4.02	.00	.67	1.50
4	Presente	.14	.04	.23	3.34	.00	.89	1.13
	(Constante)	9.22	3.55		2.59	.01		
	Competência	.29	.07	.31	4.12	.00	.74	1.36
	V. ansiosa	-.28	.07	-.30	-3.78	.00	.66	1.52
	Presente	.13	.04	.21	3.10	.00	.87	1.14
	NSE	2.88	1.24	.15	2.33	.02	.98	1.02

Variável Dependente: Satisfação com a vida; \*NSE: Nível socioeconômico.

### Anexo B4. Validação dos pressupostos do modelo para os alunos *high achievers*

Modelo	$R^2$	$R^2_a$	$F$	$p$	Durbin-Watson
1	.28	.27	18.048	.00	1.873

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		Estatísticas de colinearidade		
		B	Erro Padrão	Beta	$t$	Sig.	Tolerância	VIF
1	(Constante)	11.39	3.25		3.50	.00		
	Relações	.34	.08	.53	4.25	.00	1.00	1.00

Variável Dependente: Satisfação com a vida.